

Perbezaan Konsep Diri Akademik dalam Kalangan Pelajar Aliran Kebolehan Tinggi, Sederhana dan Rendah

MELISSA NG LEE YEN ABDULLAH

Universiti Sains Malaysia

CHIAM HENG KENG

Human Rights Commission of Malaysia

Abstrak: *Kajian ini meneliti perbezaan konsep diri akademik dalam kalangan pelajar dalam aliran kebolehan tinggi, sederhana dan rendah. Ia turut mengkaji dua dimensi utama dalam konsep diri akademik iaitu konsep diri matematik dan konsep diri Bahasa Malaysia. Subjek kajian terdiri daripada 148 pelajar lelaki dan 102 pelajar perempuan Tingkatan II dari dua buah sekolah menengah yang terletak di pusat bandar negeri Melaka. Sembilan puluh tiga orang subjek adalah pelajar dalam aliran kebolehan tinggi, 84 orang subjek adalah pelajar dalam aliran kebolehan sederhana dan 73 orang subjek merupakan pelajar dalam aliran kebolehan rendah. Konsep diri akademik telah diukur dengan Self-Description Questionnaire II (Marsh, 1990). Dapatan ANOVA menunjukkan bahawa pelajar dalam tiga aliran kebolehan ini mempunyai konsep diri akademik yang berbeza secara signifikan iaitu semakin tinggi aliran kebolehan, semakin positif konsep akademik mereka. Hasil analisis ini memberi petunjuk bahawa penempatan pelajar dalam aliran kebolehan tertentu mungkin memberi kesan yang berbeza ke atas konsep diri akademik mereka. Namun, analisis lanjutan menunjukkan bahawa perbezaan dari segi konsep diri matematik dan Bahasa Malaysia mempunyai kaitan yang lebih rapat dengan pencapaian akademik pelajar dan bukannya aliran kebolehan yang diduduki.*

Abstract: *This study investigated differences in academic self-concept among students in high, moderate, and low ability tracks. It also looked into the differences in specific dimensions of academic self-concept, namely mathematics and verbal self-concepts. Subjects consisted of 148 male and 102 female Form II (8th grade) students from two urban schools in the state of Malacca. Ninety-three subjects were in the high ability track, 84 in the average ability track and 73 in the low ability track. Academic self-concept was measured by the Self-Description Questionnaire II (Marsh, 1990). One-way ANOVA revealed that students in the three ability*

tracks differed significantly in academic self-concept; the higher their ability track the more positive their academic self-concept were. This finding seems to suggest that students' placement in a particular ability track may influence their academic self-concept. However, further analysis showed that differences in mathematics and Bahasa Malaysia self-concepts were more related to the students' academic performances in these subjects than their respective ability tracks.

Pengenalan

Konsep diri ataupun persepsi terhadap diri sendiri bersifat multidimensi (Marsh & Ayotte, 2003; Marsh, Ellis, & Craven, 2002; Neumann, Player, Leach, & Harrington, 2005; Mboya, 1994). Ia dibahagikan kepada beberapa dimensi tertentu kerana pandangan manusia terhadap diri sendiri berbeza mengikut aspek-aspek fizikal, sosial, akademik dan sebagainya. Seseorang itu mungkin mempunyai tanggapan yang sangat positif tentang paras rupanya tetapi berpersepsi negatif terhadap kebolehan dan potensi akademiknya. Ini selaras dengan pandangan Hattie (1992) bahawa konsep diri akademik hanya meliputi persepsi diri dalam situasi akademik sahaja. Konstruksi psikologi ini penting kerana ia membantu ahli psikologi dan para pendidik memahami tingkah laku pelajar dalam konteks pendidikan (Thompson, Davidson, & Barber, 1995; Chiam, 1994; Chiam, 1976). Konsep diri akademik yang tinggi menandakan kesedaran dan penghargaan seseorang terhadap kebolehannya dalam bidang akademik atau sebaliknya. Persepsi ini boleh mempengaruhi tingkah laku pembelajaran, pilihan tugas, aspirasi pendidikan, dan pencapaian akademik pelajar (Marsh, 1993; Hamacheck, 1971).

Kajian lanjutan yang dijalankan oleh ramai penyelidik mendapati bahawa konsep diri akademik bersifat multidimensi (Hallam & Ireson, 2003; Yeong, Chui, & Lau, 2000; Li, 1997; Palmer & Smith, 1995; Marsh & Shavelson, 1985). Ia terdiri daripada dua dimensi utama iaitu konsep diri matematik dan konsep diri verbal. Dimensi konsep diri matematik merangkumi persepsi individu tentang kebolehan dan minatnya dalam subjek-subjek yang memerlukan banyak kemahiran matematik seperti matematik, sains, prinsip akaun dan sebagainya. Dimensi konsep diri verbal pula merangkumi persepsi individu terhadap kebolehan dan minatnya dalam subjek-subjek yang memerlukan banyak kemahiran bahasa seperti Bahasa Malaysia, Bahasa Inggeris, sastera, sejarah dan lain-lain.

Seandainya konsep diri akademik dibentuk berdasarkan penilaian individu tentang kebolehan dan pencapaian akademiknya maka ia akan mempunyai hubungan dengan pencapaian akademik. Banyak kajian (Guay, Boivin, & Marsh, 2003; Marsh & Kit, 2003; House, 1994; Marsh, 1992; Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988; Marsh & Richards, 1988; Song & Hattie, 1984) menunjukkan bahawa konsep diri akademik dan pencapaian akademik mempunyai hubungan yang positif dan signifikan. Pelajar yang berprestasi tinggi didapati mempunyai konsep diri akademik yang tinggi, sebaliknya pelajar yang lemah dalam akademik pula mempunyai konsep diri akademik yang rendah (Haynes, Lee, & Comer, 1998; Ayres, Cooley, & Dunn, 1990; Ames, 1978).

Memandangkan konsep diri akademik dan pencapaian akademik mempunyai hubungan yang rapat, pengkaji-pengkaji (Naggapan, 1989; Byrne, 1988; Vonfossen, Jones, & Spade, 1987; Oakes, 1982) tertarik untuk meneliti konsep diri akademik dalam kalangan pelajar dalam aliran kebolehan yang berbeza. Ini kerana pengaliran mengikut kebolehan untuk menempatkan pelajar dalam kelas adalah berdasarkan pencapaian akademik. Justeru itu, pelajar dalam aliran kebolehan yang berlainan mungkin mempunyai konsep diri akademik yang berbeza.

Dasar pendidikan di Malaysia membenarkan pengaliran mengikut kebolehan. Pihak sekolah diberi kebebasan untuk menentukan sama ada ingin menempatkan pelajar dalam kelas mengikut pencapaian akademik ataupun tidak ("NUTP Dicabar", Disember 19, 2001). Pencapaian pelajar dalam peperiksaan tahunan merupakan kriteria utama yang digunakan oleh kebanyakan sekolah dalam pengaliran. Walau bagaimanapun, ramai ahli psikologi menentang pengaliran mengikut kebolehan kerana sistem ini dipercayai memberi kesan negatif kepada konsep diri pelajar yang ditempatkan dalam aliran kebolehan rendah (Atkins & Ellsesser, 2003; Hallam & Ireson, 2003; Ireson, Hallam, Mortimore, 1999; Slavin, 1990; Oakes, 1982; Fidler & Bryan, 1975). Fidler dan Bryan (1975) menegaskan bahawa pengaliran mengikut kebolehan "...reinforce favorable self-concept of those assigned to high-achievement groups, but also reinforce unfavorable self-concept in those assigned to low-achievement groups" (hlm., 15). Secara umumnya, pelajar yang ditempatkan dalam aliran kebolehan rendah dianggap tidak pandai ataupun lembap oleh guru, pelajar dan ibu bapa (Slavin, 1990). Stigma tersebut menguatkan tanggapan pelajar aliran kebolehan rendah bahawa diri mereka kurang berkebolehan dari segi akademik. Persepsi tersebut, menurut Oakes (1982), menjejaskan lagi konsep diri akademik pelajar. Situasi yang sebaliknya pula dialami oleh pelajar-pelajar yang

ditempatkan dalam aliran kebolehan tinggi kerana mereka selalu dianggap sebagai pelajar yang pandai dan berkebolehan. Tanggapan ini memperkukuhkan konsep diri akademik mereka secara positif.

Perbezaan konsep diri akademik antara pelajar dalam aliran kebolehan yang berlainan turut dikaji oleh Byrne (1988). Sampel kajian terdiri daripada 582 orang pelajar dalam aliran kebolehan tinggi dan 248 orang pelajar dalam aliran kebolehan rendah. *Self-Description Questionnaire* merupakan instrumen yang digunakan untuk mengukur konsep diri akademik. Alat ukur ini mengandungi 20 item. Selepas data dianalisis, Byrne (1988) mendapati bahawa pelajar dalam kedua-dua aliran tersebut mempunyai perbezaan yang signifikan dalam konsep diri akademik. Pelajar aliran kebolehan rendah mempunyai konsep diri akademik yang jauh lebih rendah.

Oakes (1982) juga melaksanakan sebuah kajian untuk membandingkan konsep diri akademik antara pelajar dalam aliran kebolehan tinggi dengan pelajar dalam aliran kebolehan rendah. Sampel kajian terdiri daripada 139 buah kelas matematik dan kelas Bahasa Inggeris dari 25 buah sekolah menengah di Amerika Syarikat. Sebanyak 75 buah kelas dalam kajian ini dikenal pasti oleh pihak pentadbir sekolah sebagai kelas aliran kebolehan tinggi iaitu kelas yang berpencapaian tinggi. Manakala 64 buah kelas yang lain dikenal pasti sebagai kelas aliran kebolehan rendah iaitu kelas yang mempunyai pencapaian rendah dalam akademik. *Pupil Questionnaire* digunakan untuk mengukur konsep diri akademik. Soal selidik ini mengandungi enam item. *Multiple Discriminant Analysis* dijalankan untuk menganalisis data kajian.

Dapatan kajian Oakes (1982) menunjukkan bahawa pelajar dalam aliran kebolehan tinggi dan aliran kebolehan rendah mempunyai konsep diri akademik yang berbeza secara signifikan. Konsep diri akademik pelajar dalam aliran kebolehan rendah adalah lebih negatif. Namun, dapatan kajian ini boleh dipersoalkan kerana instrumen yang digunakan untuk mengukur konsep diri akademik hanya mempunyai enam item sahaja. Item-item dalam alat ukur tersebut mungkin tidak memadai untuk mengukur konstruksi konsep diri akademik. Ini bermakna kesahan kandungan instrumen boleh dipertikaikan.

Di peringkat menengah atas, kebanyakan sekolah membahagikan pelajar kepada aliran tertentu seperti aliran sains, aliran vokasional, aliran sastera dan sebagainya berdasarkan pencapaian akademik. Kajian yang meneliti perbezaan konsep diri akademik di kalangan pelajar dalam aliran-aliran ini telah dimulakan oleh Chiam (1976) seawal tahun 70-an lagi. Sampel dalam kajian Chiam (1976) merupakan 168 orang pelajar

aliran sains, 118 orang pelajar aliran vokasional dan 36 orang pelajar aliran sastera. Pelajar-pelajar ini diambil dari empat buah sekolah menengah. Pengaliran di sekolah-sekolah yang terlibat adalah berdasarkan keputusan peperiksaan tahunan. Secara umumnya, pelajar yang berprestasi tinggi dimasukkan dalam aliran sains manakala pelajar lain pula dimasukkan dalam aliran vokasional ataupun aliran sastera. Pencapaian akademik pelajar dalam aliran sastera adalah lebih tinggi daripada pelajar dalam aliran vokasional, namun perbezaan ini sangat tidak signifikan. *Brookover Self-Concept of Ability Scale* (11 item) yang telah diubah suai digunakan sebagai instrumen untuk mengukur konsep diri akademik pelajar. Hasil kajian mendapati bahawa terdapat perbezaan yang signifikan dalam konsep diri akademik antara pelajar dalam aliran sains dan aliran vokasional. Walau bagaimanapun, pelajar dalam aliran sastera dan aliran sains tidak mempunyai perbezaan yang signifikan dalam konsep diri akademik.

Naggapan (1989) telah meneliti konsep diri akademik dalam kalangan pelajar dalam aliran sains dan aliran sastera. Sampel kajian merupakan pelajar Tingkatan Empat dari enam buah sekolah di negeri Selangor. Mereka terdiri daripada 216 orang pelajar dalam aliran sains dan 215 orang pelajar dalam aliran sastera. Pelajar dalam aliran sains merupakan pelajar yang lebih berkebolehan dalam akademik berbanding dengan pelajar dalam aliran sastera. *Brookover Self-Concept of Ability Scale* (11 item) digunakan untuk mengukur konsep diri akademik. Naggapan (1989) mendapati bahawa sebanyak 70.8% daripada pelajar dalam aliran sains mempunyai konsep diri akademik yang tinggi. Namun, hanya 58.6% daripada pelajar dalam aliran sastera mempunyai konsep diri akademik yang tinggi. Implikasi kajian ini terhad kerana analisis lanjutan tidak dijalankan untuk menentukan sama ada perbezaan konsep diri akademik ini signifikan ataupun tidak.

Selain daripada itu, Kemp dan Watkins (1986) telah mengkaji perbezaan konsep diri akademik dalam kalangan 280 pelajar Tingkatan Satu. Sampel kajian merupakan pelajar dalam tiga aliran kebolehan iaitu *band 2*, *band 3* dan *band 5*. Kebanyakan sekolah menengah di Hong Kong mengamalkan pengaliran mengikut kebolehan. Pelajar dikategorikan kepada lima *band* iaitu *band 1* hingga *band 5* mengikut pencapaian akademik. Pelajar dalam *band 2* berprestasi tinggi, pelajar dalam *band 3* berprestasi sederhana manakala pelajar dalam *band 5* pula berprestasi rendah. *Self-Descriptive Questionnaire* (20 item) digunakan untuk mengukur konsep diri matematik dan konsep diri verbal dalam kalangan pelajar. Dapatan kajian menunjukkan bahawa

pelajar dalam *band 3* mempunyai konsep diri matematik dan konsep diri verbal yang paling tinggi. Hasil kajian ini membuktikan bahawa pelajar dalam aliran kebolehan tinggi tidak semestinya mempunyai konsep diri akademik yang lebih positif daripada pelajar dalam aliran kebolehan lain.

Tinjauan kajian-kajian lepas tentang konsep diri akademik menunjukkan bahawa masih tidak banyak kajian yang menyelidiki perbezaan konsep diri akademik dalam kalangan pelajar dalam aliran kebolehan tinggi, aliran kebolehan sederhana dan aliran kebolehan rendah. Kebanyakan kajian hanya membandingkan konsep diri akademik antara pelajar dalam aliran kebolehan tinggi dan aliran kebolehan rendah. Konsep diri akademik di kalangan pelajar dalam aliran kebolehan sederhana jarang dikaji. Kajian tentang dimensi-dimensi konsep diri akademik juga tidak banyak. Justeru itu, kajian ini bertujuan untuk mengkaji perbezaan konsep diri akademik dan juga dimensi-dimensinya dalam kalangan pelajar dalam tiga aliran kebolehan.

METODOLOGI

Kaedah tinjau selidik digunakan dalam penyelidikan ini. Sampel kajian terdiri daripada 250 orang pelajar Tingkatan Dua yang diambil dari dua buah sekolah menengah di pusat bandar negeri Melaka. Sekolah-sekolah yang terlibat mengamalkan pengaliran mengikut kebolehan. Penempatan pelajar-pelajar dalam kelas adalah berdasarkan pencapaian akademik. Di setiap sekolah, tiga buah kelas iaitu sebuah kelas mewakili satu aliran kebolehan dipilih untuk tujuan kajian ini. Sampel dalam aliran kebolehan tinggi diambil dari kelas yang paling berprestasi tinggi ataupun kelas pertama dalam susunan kedudukan kelas. Sampel dalam aliran kebolehan sederhana pula diambil dari kelas yang mempunyai pencapaian akademik yang sederhana. Kelas yang terletak di tengah-tengah susunan kedudukan kelas dianggap sebagai kelas yang berkebolehan sederhana. Sampel dalam aliran kebolehan rendah pula diambil dari kelas yang paling lemah ataupun kelas terakhir dalam susunan kedudukan kelas. Seramai 93 orang pelajar dalam aliran kebolehan tinggi, 84 orang pelajar dalam aliran kebolehan sederhana dan 73 orang pelajar dalam aliran kebolehan rendah terlibat dalam kajian ini.

Instrumen Kajian

Self-Description Questionnaire II

Subskala Matematik dan Subskala Verbal dalam *Self-Description Questionnaire II* (Marsh, 1990) digunakan dalam kajian ini. Konsep diri matematik diukur dengan Subskala Matematik. Ia mengandungi 10 item yang mengukur persepsi diri pelajar tentang kebolehan dan minatnya dalam matematik. Konsep diri Bahasa Malaysia pula diukur dengan Subskala Verbal. Subskala ini juga mempunyai 10 item. Item-item ini mengukur persepsi diri pelajar tentang kebolehan dan minatnya dalam Bahasa Malaysia. Gabungan kedua-dua subskala ini mengukur konsep diri akademik (Palmer & Smith, 1995; Marsh & Shavelson, 1985).

Pilihan jawapan dalam Subskala Matematik dan Subskala Verbal adalah dalam bentuk *skala Likert* yang mengandungi enam mata. Terdapat enam jawapan yang mungkin untuk setiap item. Item 2, 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 19, dan 20 merupakan pernyataan negatif. Pengiraan skor untuk item-item ini diterbalikkan melalui perisian statistik, *Statistical Package for Social Science (SPSS)*, versi 11.5. Skor maksimum untuk Subskala Matematik dan Subskala Verbal adalah 60 mata (10×60), skor minimum pula adalah sebanyak 10 mata (10×1). Skor untuk konsep diri akademik diperoleh dengan mencampurkan jumlah skor daripada Subskala Matematik dan Subskala Verbal. Skor maksimumnya adalah sebanyak 120 mata (20×6) manakala skor minimum pula sebanyak 20 mata (20×1).

Subskala Matematik dan Subskala Verbal yang direka bentuk oleh Marsh (1990) sesuai digunakan oleh pelajar awal keremajaan (13 tahun hingga 17 tahun). Namun, untuk digunakan oleh pelajar-pelajar di Malaysia, kedua-dua subskala tersebut telah diubah suai dan diterjemah ke dalam Bahasa Malaysia. Ujian-uji semula dengan jarak waktu lima minggu digunakan untuk mengukur kebolehpercayaan alat ukur tersebut. *Pearson's Product-Moment Correlation Coefficient (r)* menunjukkan bahawa Subskala Matematik mempunyai pekali kebolehpercayaan sebanyak 0.84 manakala Subskala Verbal pula mempunyai pekali kebolehpercayaan sebanyak 0.80. Berdasarkan panduan De Vellis (1991), kedua-dua subskala ini mempunyai kebolehpercayaan yang mencukupi.

Limitasi Kajian

Generalisasi kajian ini mempunyai limitasi-limitasi tertentu. Batasan pertama adalah dari segi kaedah persampelan. Persampelan rawak tidak dapat dijalankan kerana kajian ini hanya melibatkan pelajar Tingkatan 2 dari dua buah sekolah yang memenuhi kriteria-kriteria berikut:

- i. Sekolah Menengah Jenis Kebangsaan
- ii. Sekolah yang mengamalkan pengaliran mengikut kebolehan iaitu penempatan pelajar dalam kelas secara homogeneous berdasarkan pencapaian akademik

Oleh itu, dapatan kajian ini hanya dapat digeneralisasikan kepada pelajar dari sekolah yang mempunyai kriteria-kriteria yang sama. Batasan kedua adalah dari segi instrumen kajian. *Self-Description Questionnaire (SDQII)* merupakan alat ukur yang berbentuk *self-rating* yang mana responden menilai konsep diri mereka sendiri. Instrumen jenis ini didapati lebih tepat dalam mengukur aspek psikologi remaja seperti konsep diri, sikap, minat, personaliti, emosi, perasaan, pandangan dan kepercayaan sendiri (Bracken, 1996; Gay & Airasian, 2000). Walau bagaimanapun, pengkaji sedar bahawa instrumen sebegini mempunyai kelemahan. Pengkaji sukar memastikan bahawa responden telah menjawab soal selidik secara jujur ataupun terikat dengan '*socially acceptable responses*'. Demi memastikan bahawa responden menjawab item-item dalam Subskala Matematik dan Subskala Verbal secara jujur, penerangan tentang tujuan kajian telah diberikan dengan jelas secara lisan dan bertulis. Malahan responden telah dimaklumkan bahawa tiada jawapan yang betul ataupun salah untuk sesuatu item maka mereka boleh menjawab dengan sejujur mungkin.

KEPUTUSAN DAN PERBINCANGAN

Konsep Diri Akademik dan Aliran Kebolehan

One-way ANOVA digunakan untuk menentukan sama ada pelajar dalam aliran kebolehan tinggi, aliran kebolehan sederhana dan aliran kebolehan rendah mempunyai perbezaan yang signifikan dalam konsep diri akademik. Keputusan analisis tersebut ditunjukkan dalam Jadual 1.

Keputusan menunjukkan bahawa min konsep diri akademik dalam kalangan pelajar dalam tiga aliran kebolehan berbeza secara signifikan pada paras 0.05. Min konsep diri akademik bagi pelajar dalam aliran kebolehan tinggi adalah sebanyak 85.81, manakala pelajar dalam

aliran kebolehan sederhana mempunyai min konsep diri akademik sebanyak 82.44. Pelajar dalam aliran kebolehan rendah pula mempunyai min konsep diri akademik yang paling rendah dalam kalangan pelajar dalam tiga aliran kebolehan, iaitu sebanyak 80.08.

Jadual 1: *Perbezaan Konsep Diri Akademik Pelajar dalam Tiga Aliran Kebolehan*

Perkara	Aliran Kebolehan Tinggi (n=93)		Aliran Kebolehan Sederhana (n=84)		Aliran Kebolehan Rendah (n=73)		F	Sig.
	Min	S.P.	Min	S.P.	Min	S.P.		
Konsep Diri Akademik	85.81	5.47	82.44	5.64	80.08	6.26	20.74	0.00

Scheffe Multiple Comparison telah dijalankan untuk menentukan sama ada perbezaan min ini signifikan. Jadual 2 menunjukkan bahawa pelajar dalam aliran kebolehan tinggi mempunyai min konsep diri akademik yang berbeza secara signifikan pada paras 0.05 daripada pelajar dalam aliran kebolehan sederhana dan aliran kebolehan rendah. Perbezaan min konsep diri akademik antara pelajar dalam aliran kebolehan sederhana dan aliran kebolehan rendah juga signifikan pada paras 0.05.

Ringkasnya, *One-way ANOVA* dan *Scheffe Multiple Comparison* menunjukkan bahawa konsep diri akademik pelajar dalam tiga aliran kebolehan berbeza secara signifikan. Konsep diri akademik pelajar dalam aliran kebolehan tinggi adalah lebih tinggi secara signifikan daripada pelajar dalam aliran kebolehan sederhana dan pelajar dalam aliran kebolehan rendah. Konsep diri akademik pelajar dalam aliran kebolehan sederhana pula lebih tinggi secara signifikan daripada pelajar dalam aliran kebolehan rendah. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa pelajar dalam aliran kebolehan yang berlainan mempunyai konsep diri akademik yang berbeza.

Jadual 2: *Analisis Scheffe Multiple Comparision Konsep Diri Akademik Pelajar*

Aliran Kebolehan	Min Konsep Diri Akademik	Perbezaan Min	Sig.
Aliran Kebolehan Tinggi	85.81	3.37	0.00
Aliran Kebolehan Sederhana	82.44		
Aliran Kebolehan Sederhana	82.44	2.36	0.04
Aliran Kebolehan Rendah	80.08		
Aliran Kebolehan Rendah	80.08	5.72	0.00
Aliran Kebolehan Tinggi	85.81		

Hasil kajian ini dapat dijangka kerana pelajar yang ditempatkan dalam aliran kebolehan tinggi, aliran kebolehan sederhana dan aliran kebolehan rendah adalah berdasarkan pencapaian akademik. Kajian lepas (Kemp & Watkins, 1996; Naggapan, 1989; Brynes, 1988; Oakes, 1982) menunjukkan bahawa pelajar dalam aliran kebolehan yang berprestasi tinggi mempunyai konsep diri akademik yang tinggi, pelajar dalam aliran yang berprestasi rendah pula mempunyai konsep diri akademik yang rendah. Ini kerana persepsi seseorang tentang kebolehan akademiknya dibentuk berdasarkan pencapaian akademik yang diperoleh (Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988). Pelajar dalam aliran kebolehan tinggi mungkin memperolehi gred yang tinggi secara konsisten dalam peperiksaan, ini membentuk konsep diri akademik mereka yang positif. Sebaliknya, pelajar dalam aliran kebolehan rendah mungkin sering memperolehi keputusan yang lemah dan ini menyebabkan mereka berpersepsi negatif terhadap kebolehan akademik sendiri.

Pengaliran mengikut kebolehan mungkin memperkukuhkan konsep diri akademik pelajar (Fidley & Bryan, 1975). Apabila pelajar

yang berprestasi tinggi ditempatkan dalam aliran kebolehan tinggi, konsep diri akademiknya yang baik diperkukuhkan lagi. Ini kerana pelajar yang ditempatkan dalam aliran kebolehan tinggi dianggap pandai dan berkebolehan oleh guru, ibu bapa dan para pelajar (Slavin, 1990). Tanggapan sebegini menguatkan lagi persepsi pelajar bahawa diri mereka berkemampuan dalam akademik. Sebaliknya, apabila pelajar yang berprestasi rendah ditempatkan dalam aliran kebolehan rendah, konsep diri akademik mereka yang rendah diperkukuhkan lagi. Pelajar dalam aliran kebolehan rendah lazimnya dianggap lembap dan tidak berkebolehan dari segi akademik, tanggapan negatif ini menyakinkan pelajar bahawa diri mereka sememangnya lemah dalam pelajaran. Analisis ke atas dimensi-dimensi konsep diri akademik iaitu konsep diri matematik dan konsep diri Bahasa Malaysia seterusnya menghasilkan dapatan kajian yang lebih terperinci.

Konsep Diri Matematik dan Aliran Kebolehan

One-way ANOVA digunakan untuk menentukan sama ada pelajar dalam aliran kebolehan tinggi, aliran kebolehan sederhana dan aliran kebolehan rendah mempunyai perbezaan yang signifikan dalam konsep diri matematik. Keputusan analisis tersebut ditunjukkan dalam Jadual 3. Min konsep diri matematik dalam kalangan pelajar dalam tiga aliran kebolehan berbeza secara signifikan pada paras 0.05. Min konsep diri matematik bagi pelajar dalam aliran kebolehan tinggi adalah sebanyak 43.13 sementara pelajar dalam aliran kebolehan sederhana pula mempunyai min konsep diri matematik sebanyak 40.68. Min konsep diri matematik dalam kalangan pelajar dalam aliran kebolehan rendah hanya sebanyak 39.74.

Jadual 3: *Perbezaan Konsep Diri Matematik Pelajar dalam Tiga Aliran Kebolehan*

Perkara	Aliran Kebolehan Tinggi (n=93)		Aliran Kebolehan Sederhana (n=84)		Aliran Kebolehan Rendah (n=73)		F	Sig.
	Min	S.P.	Min	S.P.	Min	S.P.		
Konsep Diri Matematik	43.13	4.13	40.68	4.81	39.74	4.26	13.40	0.00

Analisis *Scheffe Multiple Comparison* telah dijalankan untuk mengkaji sama ada perbezaan min ini signifikan (Jadual 4). Keputusan menunjukkan bahawa min konsep diri matematik dalam kalangan pelajar dalam aliran kebolehan tinggi berbeza secara signifikan pada paras 0.05 daripada pelajar dalam aliran kebolehan sederhana dan aliran kebolehan rendah. Akan tetapi, perbezaan min konsep diri matematik antara pelajar dalam aliran kebolehan sederhana dan aliran kebolehan rendah didapati tidak signifikan pada paras 0.05.

Jadual 4: *Analisis Scheffe Multiple Comparison Konsep Diri Matematik Pelajar*

Aliran Kebolehan	Min Konsep Diri Matematik	Perbezaan Min	Sig.
Aliran Kebolehan Tinggi	43.13	2.45	0.00
Aliran Kebolehan Sederhana	40.68		
Aliran Kebolehan Sederhana	40.68	0.94	0.41
Aliran Kebolehan Rendah	39.74		
Aliran Kebolehan Rendah	39.74	3.39	0.00
Aliran Kebolehan Tinggi	43.13		

Perbezaan konsep diri matematik yang signifikan antara pelajar dalam aliran kebolehan tinggi dengan pelajar dalam aliran kebolehan sederhana dan rendah menggambarkan bahawa pengaliran mengikut kebolehan dan konsep diri matematik mungkin mempunyai hubungan. Namun, kesimpulan ini boleh dipertikaikan kerana pelajar dalam aliran kebolehan sederhana dan aliran kebolehan rendah tidak mempunyai konsep diri matematik yang berbeza secara signifikan. Ini bermakna konsep diri matematik seseorang pelajar mungkin dibentuk berdasarkan pencapaian dalam matematik dan bukannya aliran kebolehan yang ditempatkan.

Pelajar dalam aliran kebolehan tinggi memang dijangka mempunyai konsep diri matematik yang lebih tinggi daripada pelajar dalam aliran kebolehan sederhana mahupun rendah. Ini kerana secara amnya, pelajar dalam aliran kebolehan tinggi mempunyai pencapaian yang baik dalam matematik dan keputusan ini meyakinkan pelajar bahawa mereka berkebolehan dalam subjek tersebut. Pelajar dalam aliran kebolehan sederhana dan aliran kebolehan rendah pula biasanya tidak mempunyai pencapaian yang tinggi dalam subjek matematik. Mereka lebih berkebolehan dalam subjek-subjek sastera seperti bahasa, sastera, sejarah dan sebagainya. Oleh itu, berbanding dengan pencapaian dalam subjek-subjek yang dinyatakan, pelajar-pelajar dalam kedua-dua aliran kebolehan tersebut mungkin berpersepsi bahawa pencapaian mereka dalam subjek matematik tidak begitu tinggi.

Konsep Diri Bahasa Malaysia dan Aliran Kebolehan

One-way ANOVA digunakan untuk menentukan sama ada pelajar dalam aliran kebolehan tinggi, aliran kebolehan sederhana dan aliran kebolehan rendah mempunyai perbezaan yang signifikan dalam konsep diri Bahasa Malaysia.

Jadual 5 menunjukkan bahawa min konsep diri Bahasa Malaysia dalam kalangan pelajar dalam tiga aliran kebolehan berbeza secara signifikan pada paras 0.05. Min konsep diri Bahasa Malaysia bagi pelajar dalam aliran kebolehan tinggi adalah 42.71, lebih tinggi daripada pelajar dalam aliran kebolehan sederhana dan aliran kebolehan rendah. Min konsep diri Bahasa Malaysia di kalangan pelajar dalam aliran kebolehan sederhana adalah sebanyak 41.93 dan min konsep diri Bahasa Malaysia dalam kalangan pelajar dalam aliran kebolehan rendah pula adalah sebanyak 40.33.

Jadual 5: *Perbezaan Konsep Diri Bahasa Malaysia Pelajar Tiga Aliran Kebolehan*

Perkara	Aliran Kebolehan Tinggi (n=93)		Aliran Kebolehan Sederhana (n=84)		Aliran Kebolehan Rendah (n=73)		F	Sig.
	Min	S.P.	Min	S.P.	Min	S.P.		
Konsep Diri Bahasa Malaysia	42.71	3.70	41.93	4.83	40.33	3.75	8.33	0.00

Scheffe Multiple Comparison telah dijalankan untuk menentukan sama ada perbezaan min tersebut signifikan di kalangan pelajar dalam ketiga-tiga aliran kebolehan. Keputusan analisis *post-hoc* ini ditunjukkan dalam Jadual 6.

Jadual 6. *Analisis Scheffe Multiple Comparison Konsep Diri Bahasa Malaysia Pelajar*

Aliran Kebolehan	Min Konsep Diri Bahasa Malaysia	Perbezaan Min	Sig.
Aliran Kebolehan Tinggi	42.71	0.78	0.38
Aliran Kebolehan Sederhana	41.93		
Aliran Kebolehan Sederhana	41.93	1.60	0.03
Aliran Kebolehan Rendah	40.33		
Aliran Kebolehan Rendah	40.33	2.38	0.00
Aliran Kebolehan Tinggi	42.71		

Pelajar dalam aliran kebolehan tinggi dan aliran kebolehan sederhana mempunyai min konsep diri Bahasa Malaysia yang berbeza secara signifikan pada paras 0.05 daripada pelajar dalam aliran kebolehan rendah. Namun, perbezaan min konsep diri Bahasa Malaysia antara pelajar dalam aliran kebolehan tinggi dan aliran kebolehan sederhana tidak signifikan pada paras 0.05. Perbezaan min konsep diri Bahasa Malaysia yang tidak signifikan ini menandakan bahawa pelajar dalam kedua-dua aliran kebolehan tersebut mungkin sama-sama berpersepsi bahawa diri mereka berkebolehan dalam Bahasa Malaysia. Lebih-lebih lagi, pelajar dalam aliran kebolehan tinggi dan aliran kebolehan sederhana mempunyai konsep diri Bahasa Malaysia yang lebih baik daripada pelajar dalam aliran kebolehan rendah. Dapatan tersebut memberi gambaran

bahawa pelajar dalam aliran kebolehan tinggi dan aliran kebolehan sederhana mungkin mempunyai pencapaian Bahasa Malaysia yang lebih baik daripada pelajar dalam aliran kebolehan rendah. Seperti konsep diri matematik, konsep diri Bahasa Malaysia seseorang pelajar besar kemungkinan bergantung kepada persepsinya tentang kebolehan dalam Bahasa Malaysia dan bukan berdasarkan aliran kebolehan yang ditempatkan.

Sehubungan dengan ini, kajian ini juga mendapati bahawa pelajar dalam aliran kebolehan sederhana dan aliran kebolehan rendah mempunyai konsep diri matematik yang lebih rendah daripada konsep diri Bahasa Malaysia. Min konsep diri matematik untuk pelajar dalam aliran kebolehan sederhana adalah sebanyak 40.68. Manakala min konsep diri Bahasa Malaysia mereka pula sebanyak 41.93. Sementara min konsep diri matematik untuk pelajar dalam aliran kebolehan rendah adalah 39.74, dan min konsep diri Bahasa Malaysia mereka pula sebanyak 40.33. Walau bagaimanapun, dapatan kajian yang sebaliknya diperoleh untuk pelajar dalam aliran kebolehan tinggi. Mereka mempunyai konsep diri matematik yang lebih tinggi daripada konsep diri Bahasa Malaysia. Min konsep diri matematik untuk pelajar aliran kebolehan tinggi adalah sebanyak 43.13 manakala min konsep diri Bahasa Malaysia pula sebanyak 42.71. Data-data ini turut menyokong bahawa konsep diri pelajar bergantung kepada kepercayaan mereka terhadap kebolehan dalam matematik dan Bahasa Malaysia.

KESIMPULAN

Kajian ini meneliti konsep diri akademik dan dimensi-dimensinya dalam kalangan pelajar dalam aliran kebolehan tinggi, aliran kebolehan sederhana dan aliran kebolehan rendah. Perbezaan konsep diri akademik dalam kalangan pelajar dalam tiga aliran tersebut mungkin berpunca daripada perbezaan dalam pencapaian akademik dan bukannya disebabkan oleh pengaliran, sebagaimana yang dicadangkan oleh pengkaji-pengkaji (Slavin, 1990; Oakes, 1985; Fidler & Bryan, 1975; Labenne & Greene, 1969). Dalam erti kata lain, pelajar yang ditempatkan dalam aliran kebolehan rendah tidak semestinya mempunyai konsep diri akademik yang rendah dan sebaliknya. Konsep diri akademik mereka lebih bergantung kepada keputusan ataupun gred yang diperolehi. Maklumat ini mempunyai implikasi pendidikan yang penting kerana ia membuktikan bahawa sistem pengaliran tidak

mempunyai kesan negatif yang langsung ke atas konsep diri akademik pelajar. Justeru, pelaksanaannya harus diteruskan memandangkan ia memberi pelbagai manfaat kepada guru dan pelajar. Antara kelebihan pengaliran termasuk memudahkan pengajaran dan pembelajaran mengikut kebolehan pelajar, membolehkan teknik pengajaran disesuaikan mengikut keperluan dan potensi pelajar, mengurangkan kegagalan pelajar lemah, dan mengurangkan dominasi pelajar pintar dalam proses pembelajaran.

Implikasi kajian dari perspektif teori pula membuktikan bahawa Model Marsh dan Shavelson (1985) mampu menerangkan konsep diri akademik pelajar secara spesifik mengikut subjek-subjek tertentu. Dapatan kajian ini menyokong pandangan ramai penyelidik bahawa konsep diri akademik merupakan satu konstruksi psikologi yang bersifat multidimensi (Marsh & Shavelson, 1985). Atas sebab ini, kajian lanjutan wajar dijalankan untuk mengkaji konsep diri akademik pelajar dalam subjek-subjek lain seperti sains, ekonomi, sejarah, seni lukis, sains komputer dan lain-lain. Selain itu, kajian juga boleh berfokus kepada kaitan antara dimensi-dimensi konsep diri akademik dengan konstruk-onstruk psikologi yang lain seperti motivasi, lokus kawalan, kerisauan, efikasi sendiri, dan sebagainya untuk memperoleh satu gambaran menyeluruh tentang psikologi pembelajaran pelajar. Maklumat yang diperoleh akan dapat mengisi kekosongan kajian tempatan dalam dimensi-dimensi konsep diri akademik serta dapat membantu para pendidik memahami tingkah laku pembelajaran pelajar secara lebih spesifik.

RUJUKAN

- Ames, C. (1978). Children achievement attributions and self-reinforcement: Effects of self-concept and competitive rewards structure. *Journal of Educational Psychology*, 70(3), 345-355.
- Atkins, J. T., & Ellsesser, J. (2003). Tracking: The good, the bad, and the questions. *Educational Leadership*, 61(2), 44-48.
- Ayres, R., Cooley, E., & Dunn, C. (1990). Self-concept attribution, persistence in learning-disabled students. *Journal of School Psychology*, 28, 153-163.
- Bracken, B. A. (Ed.). (1996). *Handbook of self-concept*. United States of America: John Wiley & Sons, Inc.

- Byrne, B. M. (1988). Adolescent self-concept, ability grouping, and social comparison: Reexamining academic track differences in high school. *Youth and Society*, 20, 46-67.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological work: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Chiam, H. K. (1994). *Bringing up children in troubled times*. Petaling Jaya: Pelanduk Publications.
- Chiam, H. K. (1976). The effects of ability grouping on self-concept of adolescents. *Journal Pendidikan*, 10, 44-51.
- Devellis, R. F. (1991). *Scale Development*. Newbury Park, NJ: Sage Publications.
- Fidley, W., & Bryan, M. (1975). *The pros and cons of ability grouping*. Indiana: The Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Gay, L., & Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (6th ed.). Ohio: Merrill.
- Guay, F., Boivin, M., & Marsh, H. W. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136.
- Hallam, S., & Ireson, J. (2003). Secondary school teachers' attitudes and beliefs about ability grouping. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 343-356.
- Hamacheck, D. E. (1971). *Encounters with the self*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hattie, J. (1992). *Self-concepts*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Haynes, N. M., Lee, M. H., & Comer, J. P. (1998). Differences in self-concept among high, average and low achieving high school sophomores. *Journal of Social Psychology*, 128(2), 259-264.
- House, D. J. (1994). The predictive relationship between academic self-concept, achievement expectations, and grade performance in college calculus. *Journal of Social Psychology*, 135(1), 111-112.
- Ireson, J., Hallam, S., & Mortimore, P. (1999). Ability Grouping in the Secondary School: The Effects on Academic Achievement and Pupil's Self-Efficacy. Kertas yang dibentangkan di British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex di Brighton, Sept 2-5, 1999.
- Kemp, S., & Watkins, D. (1996). Self-esteem and academic streaming in hong kong. *Journal of Social Psychology*, 136(5), 651-653.

- Labenne, W. D., & Greene, B. I. (1969). *Educational implications of self-concept theory*. California: Goodyear Publishing.
- Li, X. D. (1997). Academic self-concept: Its structure, mechanism, and relation to academic achievement. *Chinese University Educational Journal*, 25, 63-79.
- Marsh, H. W. (1993). Academic self-concept: Theory, measurement, and research. Dalam Suls, J. (ed.), *Psychological perspectives on the Self*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42.
- Marsh, H. W. (1990). *Self-description questionnaire II*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H. W., & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 687-707.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 360-370.
- Marsh, H. W., Ellis, L.A., & Craven, R.G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unravelling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38(3), 376-394.
- Marsh, H. W., & Kit, T. H. (2003). Big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. *American Psychologist*, 58(5), 364-377.
- Marsh, H. W., & Richard, G. E. (1988). The outward bound bridging course for low achieving high school males: Effects on academic achievement and multidimensional self-concept. *Australian Journal of Psychology*, 40(3), 207-280.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Mboya, M. M. (1994). Cross-cultural study of the structure and level of multidimensional self-concepts in secondary school students. *School Psychology International*, 15, 163-171.
- Naggapan, R. (1989). Pupil perceptions of teacher expectations and academic self-concept. Tesis sarjana yang tidak diterbitkan. Universiti Malaya, Malaysia.

- Neumann, L. S., Shafer, M.E., Kominski, P.L., & Ramos, V. (2002). Multifaceted self-concept: Associations with child behavior problems in hispanic children. Kertas yang dibentangkan di Annual Conference of the American Psychological Association, Chicago, IL, Ogos 22-25, 2002.
- NUTP dicabar senaraikan sekolah agih pelajar ikut kaum. (2001, Disember 19). *Berita Harian*, hlm.2.
- Oakes, J. (1982). Classroom social relationships: Exploring the Bowels and Gints hypothesis. *Sociology of Education*, 55, 97-212.
- Oakes, J. (1985). Keeping track: How schools structure inequality. Dipetik dari Pallas, A. M., Entwile, D. R., Alexander, K. L., & Stulaka, M. F. (1994). Ability grouping effects: Instruotional, Social, or institutional? *Sociology of Education*, 55, 97-212.
- Palmer, L. M., & Smith, I. D. (1995). An investigation of the academic, emotional and social self-concept of adolescent students with high academic achievement on three educational setttings. Diperoleh pada Mac 2, 2004 daripada World Wide Web: <http://www.aare.edu.au/95pap/smiti95.500>.
- Player, K.P. Leach, C.W., & Harrington, D. (2005). Upward social comparison and self-concept Inspiration and inferiority among art students in an advanced program. *British Journal of Social Psychology*, 44, 1-14
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best-ever synthesis. *Review of Educational Research*, 60, 471-499.
- Song, I. S., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Thompson, T., Davidson, J. A., & Barber, J. G. (1995). Self worth protection in achievement motivation: Performance effects and attributional behavior. *Journal of Educational Psychology*, 87, 59-609.
- Vonfossen, B. E., Jones, J. D., & Spade, J. Z. (1987). Curriculum tracking and status maintenance. *Sociology of Education*, 60, 104-122.
- Yeong, A. S., Chui, H. S., Lau, I. C. (2000). Where is the hierarchy of academic self-concept? *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 556-567.